



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
CURSO DE MUSEOLOGIA**

MÔNICA DE SOUZA ANDRADE

**DISCURSO CURRICULAR DO CURSO DE MUSEUS DO MUSEU HISTÓRICO
NACIONAL/ RIO DE JANEIRO: Interpretação dos cadernos de Clara Pastora
(1955-1957)**

Brasília, DF

2016

MÔNICA DE SOUZA ANDRADE

**DISCURSO CURRICULAR DO CURSO DE MUSEUS DO MUSEU HISTÓRICO
NACIONAL/ RIO DE JANEIRO: Interpretação dos cadernos de Clara Pastora
(1955-1957)**

Monografia apresentada como requisito básico para
obtenção do título de bacharel em Museologia pela
Faculdade de Ciência da Informação da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Abreu Gomes

Brasília, DF

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAN553 ANDRADE, Mônica de Souza
d Discurso curricular do Curso de Museus do Museu
Histórico Nacional/ Rio de Janeiro: Interpretação dos
cadernos de Clara Pastora (1955-1957) / Mônica de
Souza ANDRADE; orientador Ana Lúcia de Abreu Gomes.
- Brasília, 2016.
58 p.

Monografia (Graduação - Museologia) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Museu Histórico Nacional. 2. Curso de Museus.
3. Discurso Curricular. 4. Teoria Museológica. I. de
Abreu Gomes, Ana Lúcia, orient. II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

Discurso curricular do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional/Rio de Janeiro: Interpretação dos cadernos de Clara Pastora (1955-1957)


Aluna: Mônica de Souza Andrade

Monografia submetida ao corpo docente do Curso de Graduação em Museologia, da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Bacharelado em Museologia.

Banca Examinadora:

Aprovada por:


Ana Lúcia de Abreu Gomes- Orientadora
Professora da Universidade de Brasília (UnB)
Doutora em História Cultural - UnB


Daniele Galvão Pestana Nogueira – Membro
Museóloga - TCU
Mestre em Ciência da Informação - UnB


Marijara Souza Queiroz- Membro
Professora da Universidade de Brasília (UnB)
Mestre em Artes Visuais - UFBA

Brasília, 08 de julho de 2016

*A Clara Pastora Leite e Leda Pinsdorf da Silva
ofereço esta pesquisa como um pequeno contradom
por tudo o que pude aprender com ambas na trajetória dessa pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Lúcia de Abreu que me convidou a realizar essa pesquisa que descortinou a beleza de tentar dar sentido ao que talvez seja intraduzível. Agradeço também os conselhos para a realização deste trabalho e sobre a vida. Vejo que, por mais que não seja possível mensurar, muitas das suas palavras estão gravadas em mim.

À professora Elizângela Carrijo e a equipe do NECOIM pela confiança em me aceitar a trabalhar com ela quando eu era apenas uma menina cheia de sonhos. Percebo que entendi o que era a Universidade de Brasília quando iniciei o projeto de extensão e vi que a universidade é mais do que conhecimento, mas uma teia das relações que estabelecemos com as pessoas. Meu carinho e respeito por tudo.

Às museólogas Daniele Nogueira e Marijara Queiroz por se disponibilizarem a participar da banca de defesa desse trabalho.

Às professoras do Curso de Museologia agradeço pelos ensinamentos. Saio da Graduação com a imagem do que seria o Museu Ideal, mas também com o vislumbre do Museu Possível.

Aos pesquisadores que não terei a oportunidade de conhecer e agradecer pessoalmente, mas que tornaram a produção dessa pesquisa possível, pois não conseguiria afirmar uma série de coisas se eles não tivessem pesquisado antes de mim.

Às bibliotecárias Mayara Cristovão da Silva e Luiza Maria Sousa do Amaral Madruga do Centro de Informação e Biblioteca em Educação – Cibec que responderam a alguns questionamentos sobre os boletins do INEP

Aos lugares que realizei estágio: IPHAN - Departamento de Patrimônio Imaterial, Instituto Alvorada, Biblioteca do CET - UnB, Museu Vivo da Memória Candanga e Museu do TCU. As observações e inquietações tidas para esse trabalho foram impulsionadas a partir dessas vivências. Com certeza seria uma pesquisa totalmente diferente se eu não tivesse conhecido essas instituições na minha trajetória. Deixo meu agradecimento especial a equipe do museu do TCU: Daniele, Neno, Luccy, Júlia e Thayane. Obrigada por me mostrar quantas oportunidades e

maravilhas é trabalhar com uma equipe tão incrível. Levo não só os ensinamentos, mas as amizades.

Aos amigos e terapeutas do Complexo Terapêutico Sattvic Bloom: Edu, Dudu, Gabi e Gábi. Minha gratidão por mostrar que a vida é cheia de possibilidades que estão além dos planos convencionais e pelas técnicas de respiração para realizar a escrita da monografia.

Aos amigos que a UnB me apresentou pelo caminho: Mariana Santos, Bárbara Lorena Andrade, Andressa Araújo, Anna Amorim, Julia Carrari, Ana Ramos, Águeda Macias, Ana Azarias e Kayky Reis. Obrigada pela oportunidade de trilhar o curso de Museologia tão bem acompanhada e quererem estar comigo mesmo quando contrái a doença da monografia e só falava disso. Até nesse momento existiram as conversas motivacionais e as risadas sobre tudo e qualquer coisa

Ao melhor amigo que encontrei nessa vida, Caio Araújo, que entendeu a minha ausência nos acontecimentos e nas receitas compartilhadas. Espero que a gente possa inventar mais coisas por esse mundo e não perder a sutileza.

Aos meus pais pelas "moedas douradas".

À minha irmã, Patrícia e aos meus irmãos, Pedro Henrique e Enzo, por me mostrarem que cada indivíduo é um universo de possibilidades e não só de diferenças, mas de semelhanças diárias.

À minha companheira e amiga, Rita pela paciência e por todas as músicas que entoamos nesses dois anos... “Tem certas coisas que eu não sei dizer”.

*Dizem que a gente deve encontrar
um propósito na vida e viver esse propósito.
Mas, às vezes, só depois de termos vivido
reconhecemos que a vida teve um propósito,
e talvez um que nunca se teve em mente.
(Khaled Hosseini, O silêncio das montanhas, 2013)*

*"Pôde tratar-se apenas de uma coincidência acidental,
como há tantas, porquanto não se vê que relação imediata
ou próxima possa existir entre aquele facto e
uma necessidade de segredo tão súbita,
mas é por de mais sabido que o espírito humano,
muitas vezes, toma decisões cujas causas mostra não conhecer,
sendo de supor que o faz depois de ter percorrido
os caminhos da mente com tal velocidade
que depois não é capaz de os reconhecer
e muito menos reencontrar."
(José Saramago, Todos os nomes, 1998)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a função do museólogo na sociedade por meio de sua construção profissional segundo o discurso curricular presente nas matérias que constam nos cadernos de Clara Pastora Leite, aluna do Curso de Museus do MHN. Para isso pretende destacar alguns aspectos do MHN, relevante para essa pesquisa, discorrer sobre a construção do currículo pela proposta pós-estruturalista, apresentar a aluna Clara Pastora e interpretar o perfil do Curso de Museus através dos cadernos das aulas e por fim realizar considerações sobre como o Conservador de Museus formado em 1955 e 1957 dialoga com a atuação do museólogo na contemporaneidade. A proposta de abordar como estas questões se sucederam dentro do Curso de Museus por meio do discurso disciplinar apresentado nos cadernos de Clara Pastora conseguiu denotar que existe a influência de seu idealizador, Gustavo Barroso e que apresenta suas perspectivas sobre a escrita da História e com utilização de diferenciações hierárquicas de pessoa e indivíduo.

Palavras-chave: Museu Histórico Nacional. Curso de Museus. Discurso Curricular. Teoria Museológica.

ABSTRACT

This research aims to understand the role of the museologist in society through their professional construction according to the curricular discourse present in the material contained in the contract Clara Pastora Leite, student of MHN Museums Course. For this aims to highlight some aspects of MHN relevant to this research, discuss the construction of the curriculum for post-structuralist proposal to submit Clara Pastora student and interpret the profile of Museums course through the books of classes and finally realize considerations as the Museum Conservative formed in 1955 and 1957 speaks to the role of the museologist nowadays. The proposal to address how these issues are followed within the Museum Travel through disciplinary discourse presented in the tender Clara Pastora could denote that there is the influence of its founder, Gustavo Barroso and presenting their perspectives on the writing of history and use of hierarchical differentiations person and individual.

Keywords: National History Museum. Museums course. Curriculum speech. Museological theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB Ação Integralista Brasileira

Cibec Centro de Informação e Biblioteca em Educação

EPG Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais

FAMARO Faculdade de Arqueologia e Museologia Marechal Rondon

FESP Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

FINES Faculdades Integradas Estácio de Sá

IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MHN Museu Histórico Nacional

TCU Tribunal de Contas da União

UFBA Universidade Federal da Bahia

UnB Universidade de Brasília

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unirio Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I: Memorial	11
2. CAPÍTULO II: CRIAÇÃO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL E O CURSO DE MUSEUS	17
2.1 Criação do Museu Histórico Nacional	17
2.2 Curso de Museus: um discurso de Museologia.....	21
3. CAPÍTULO III: CURRÍCULO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO: Análise do discurso teórico do Curso de Museus	26
3.1 Currículo: Significação, Identidade e Representação	26
3.2 A dificuldade de biografar pessoas comuns	31
3.3 Discurso curricular permeado no Curso de Museus do Museu Histórico Nacional	38
3.3.1 Análise do conteúdo de História do Brasil (Independente).....	40
3.3.2 Análise do conteúdo de História Militar do Brasil	45
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

1. Capítulo 1 MEMORIAL

Antes de ingressar no Curso de Museologia, os primeiros contatos que realizei com museus eram as visitas propostas pela escola e normalmente eram exposições que possuíam conteúdos relacionados com alguma matéria que seria ou estava sendo ministrada na sala de aula. Então eu imaginava que o museu era uma instituição, que apenas por meio das exposições, complementavam as atividades escolares por isso só concebia que um profissional formado em pedagogia ou história seria suficiente para atender as demandas que as exposições exigiam.

Porém, quando fui escolher a opção do curso de graduação me deparei com Museologia na listagem de cursos da Universidade de Brasília (UnB) e me perguntei: quer dizer que os museus precisam de profissionais mais especializados para as suas necessidades? Significa que os museus são muito mais que as mediações guiadas que eu ia com a escola? Quando fui pesquisar sobre o curso eu imaginava que o museólogo seria um profissional que estaria ligado apenas à conservação do acervo. Ao ingressar na graduação do Curso de Museologia eu continuava com alguns questionamentos sobre o profissional que atuava em museus: por que era necessário um profissional que soubesse lidar com os museus? Por que as universidades federais estavam preocupadas com a formação de um profissional que pudesse atuar nos museus?

Algumas dessas inquietações foram sendo respondidas no decorrer da graduação. Entretanto quando começaram os estágios em instituições que tanto eram museus quanto órgãos públicos com propostas de trabalho vinculados à memória, foi possível notar que a função do museólogo não é reconhecida como um trabalho relevante¹ ou ainda que este tem sido substituído por outros profissionais que lidam com memória ou organização de acervo como o historiador, o arquivista, o bibliotecário ou pesquisadores de ciências sociais, como o antropólogo ou o sociólogo, dentre outros.

¹ Apesar de que desde 18 de dezembro de 1984 a profissão do museólogo foi regulamentada pela Lei nº 7.287/85.

Uma de nossas hipóteses é a de que essa situação ocorra devido a fatores históricos que são reproduzidos na contemporaneidade. Primeiro é preciso situar que, de acordo com o professor alemão Andreas Huyssen o século XX é marcado por uma “cultura da memória” em que os indivíduos, para enfrentar um excesso de presente e temor do futuro, acabam por se apegar ao passado realizando um processo inverso ao que se esperava da Modernidade que foi a criação de museus e investimento em políticas de “recordação total”. Sendo assim, ocorre uma diminuição das perspectivas para o futuro, em virtude das mudanças sociais causadas pelo Holocausto provocando uma memória globalizada e traumática.

Outro argumento defendido por Huyssen é de que a proliferação de novas tecnologias faz com que tudo pareça obsoleto e como o objetivo é a recordação total, há o receio que as tradições mantidas pelo Estado não consigam sobreviver com a agilidade com que a sociedade está se modificando com a modernidade; sendo assim, isso poderia contribuir para a criação de museus, para que exista um espaço em que essas tradições possam permanecer cristalizadas sem a influência da passagem do tempo. “Não há dúvida de que o mundo está sendo musealizado e que todos nós representamos os nossos papéis neste processo. É como se o objetivo fosse conseguir a recordação total”. (HUYSEN, 2000, p. 15)

Esse temor assinalado por Huyssen na Europa é discutido pela antropóloga Regina Abreu com a expressão “síndrome de museus” no Brasil e esclarece que essa movimentação da preservação da memória nacional por meio dos museus ocorreu como um todo no Ocidente no século XX ao perceber que as tradições nacionais se viam ameaçadas pela globalização e que quesitos como língua e etnia não são argumentos suficientes para manter uma nação unida.

Essa autora defende que essa construção sempre arbitrária da memória nacional brasileira foi iniciada pelo Estado e pelos intelectuais brasileiros para que, de alguma forma, as tradições fossem perpetuadas e que a figura dos heróis nacionais fosse edificada naquele período.

No que tange aos museus, três linhas de ação merecem ser destacadas: a fundação de museus voltados para a conservação de objetos evocativos da história nacional (que se iniciou em 1922 com a fundação do Museu Histórico Nacional), a disseminação da ideia de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional (cujo marco foi a fundação do SPHAN, em 1937) e, por fim, a “descoberta do povo” que teve grande impulso com o movimento de defesa do folclore nacional na década de 1940, culminando com a criação, em 1958,

durante o Governo Juscelino Kubitscheck, da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, ligado ao Ministério da Educação e Cultura, da qual resultaram dois museus de folclore, um em São Paulo, em 1961, e outro no Rio de Janeiro, em 1968". (ABREU, 1996, p. 54)

Então, como a profissão do museólogo ou do conservador de museus surgiu após a criação dos museus é justificado que outros profissionais tenham ocupado esse espaço por muito tempo nas instituições museais, entretanto não é mais possível utilizar a justificativa de que não existem profissionais qualificados para atuar nos museus.

Sendo assim, passei a tentar descobrir por que as representações sociais ligadas ao museólogo permanecem ligadas à conservação do acervo sendo que desde 1972 com a Mesa de Santiago² a proposta é que o trabalho do museu e/ou do museólogo fosse voltado para a sociedade e as suas constantes mudanças.

A partir dessa vivência passei a sentir que existe uma trajetória a ser investigada. Das várias possibilidades de caminhos a serem percorridos decidi tomar como ponto referencial descobrir entre o que aconteceu desde a criação do Curso de Museus em 1932 pelo historiador Rodolfo Garcia³ para suprimir uma ausência profissional do Museu Histórico Nacional (MHN) até o momento que em 1979, este foi transferido para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro⁴ (Unirio) sendo definido como um curso universitário. Inclusive devido a essa mudança ocorreram reformas curriculares para que o curso de Museologia pudesse abarcar discussões mais densas sobre a importância social do museu, por exemplo. Ou seja, o curso modificou o seu objetivo primordial que era de cunho profissionalizante no decorrer de 46 anos e se tornou um curso universitário. Infere-se, entretanto, que apesar dessas transformações de natureza burocrática, essas não implicaram necessariamente em alterações na prática, mantendo-se funções muito próximas do que havia sido proposto por Gustavo Barroso para o Conservador de Museus, qual seja, esse deveria

² A Mesa de Santiago em 1972 foi um evento que discutiu quais eram as atribuições do museu na sociedade e da importância deste de estar conectado com o seu público. Foi nesse momento que se cunhou o termo "museologia social".

³ Desde a criação do Museu Histórico Nacional (MHN) em 1922, Gustavo Barroso já previa um Curso Técnico que atendesse às necessidades da própria instituição, bem como da Biblioteca e do Arquivo Nacional. Entretanto, essa ideia não se concretizou e o Curso de Museus foi instaurado no período em que Barroso estava ausente da direção do MHN entre 1930 a 1932. (SIQUEIRA, 2009, p. 22)

⁴ Antes do Curso de Museus estar alocado na Unirio este foi "convertido em Curso de Museologia da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (Fefierj)" em 1977 (SÁ, 2014)

se dedicar a perpetuar a memória que Barroso considerava primordial do esquecimento.

Essa afirmação está embasada na experiência com os estágios supervisionados vivenciados no cenário de Brasília ao entrar em contato com os diretores das instituições museológicas estes já relacionavam a presença do estudante de Museologia como o indivíduo que iria realizar a higienização, conservação preventiva e acondicionamento das peças ou que realizaria a catalogação do acervo sem nenhum tipo de acompanhamento profissional do responsável pelo acervo. Isso quando existia um funcionário para auxiliar nas demandas relacionadas ao acervo ou a documentação museológica.

Por conseguinte, com esse breve cenário histórico e inquietações pessoais houve a junção de afinidades sobre a temática da memória e as maneiras de significar o mundo que foram motivadas pela disciplina “Museologia, Patrimônio e Memória” e que foi contemplado com a curiosidade de ter acesso a um conteúdo que pode ser considerado um referencial teórico do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro através dos cadernos com anotações das matérias ministradas no MHN pela aluna Clara Pastora entre 1955 e 1957.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender alguns aspectos da função do museólogo na sociedade por meio de sua construção profissional segundo as matérias que constam nos cadernos de Clara Pastora Leite, aluna do Curso de Museus do MHN. Para isso pretende destacar alguns aspectos do MHN, relevante para essa pesquisa, apresentar a aluna Clara Pastora e interpretar o discurso curricular do Curso de Museus através dos cadernos das aulas.

A temática desse trabalho de conclusão de curso é a Formação Profissional em Museologia no Brasil pois a discussão envolve a criação do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, que é considerado o princípio de um pensamento museológico no Brasil, como também a construção do currículo deste está inserido na formação do museólogo contemporâneo. Afinal, de alguma forma somos resultados dessa trajetória curricular desde o Curso do MHN até a formação do Curso de Museologia na contemporaneidade. Afinal, foi a necessidade de um

profissional com as habilidades de um “Conservador de Museus” que o curso de Museus foi planejado pelo MHN como é esclarecido por BARROSO (1947, p. 232):

Como se vê, nenhuma origem mais nobre para todos quantos, com sua técnica, suas pesquisas, seus estudos, sua experiência e seu saber, se dedicam a guardar, conservar, defender, proteger, comentar e salvar assim da destruição, do descaso e do esquecimento as obras de arte e as relíquias do passado

Portanto, essa pesquisa se vincula com o primeiro eixo temático proposto pelo Curso de Museologia da Universidade de Brasília - “Teoria e Prática Museológica”, pois a proposta é interpretar o perfil do Curso de Museus que construiu o embasamento teórico do Curso de Graduação em Museologia que foi desenvolvido posteriormente no Rio de Janeiro e que foi sucedido por outros cursos de Museologia em outras regiões do Brasil. Consequentemente, será por meio dos referenciais teóricos que será possível apontar semelhanças e mudanças que ocorreram desde o Curso de Museus até a Museologia atual.

Das disciplinas criadas, uma era totalmente inusitada no continente americano. Técnica de Museus, idealizada e ministrada pelo prof. Gustavo Barroso, constituiu, até a atualidade, a estrutura principal dos cursos de Museologia. (...) O programa desta cadeira, apesar de não explicitado no Decreto de 1932, era constituído por um vasto campo de saberes, englobando áreas que, atualmente entendemos como Museologia, Museografia, Museologia Aplicada e Conservação – Restauração. Na verdade, Técnica de Museus – geral, básica e aplicada – sintetizava noções de documentação, pesquisa, preservação e comunicação, ou seja, os pilares básicos da Museologia contemporânea. (SÁ, 2007, p. 16)

O aspecto relevante sobre a pesquisa é a presença de dez cadernos das aulas ministradas no Curso de Museus dos períodos de 1955 e 1957 da aluna Clara Pastora Leite. Os cadernos consistem em anotações sobre as matérias das disciplinas e será realizada uma interpretação sobre o conteúdo dos mesmos. É importante salientar que, até então, de acordo com Sá

A despeito do pioneirismo e da importância que o Curso representou para a Museologia e a Cultura brasileira como um todo, a literatura sobre sua memória e sua inserção histórica é praticamente inexistente, o mesmo ocorrendo com a preservação de suas referências materiais e seus registros orais. (2012, p. 05)

Além do mais é substancial conhecer por quais caminhos o Curso de Museologia percorreu para que tivesse o formato que possui atualmente como também para ressaltar aspectos que anteriormente eram considerados relevantes e que hoje já são vislumbrados de maneira diferenciada como é apontado por Brulon,

Carvalho e Cruz (2014, p. 261) “Oficialmente reconhecida no Brasil como ciência social aplicada, ou apenas como uma ciência humana em construção, segundo alguns teóricos do campo, a Museologia não pode deixar de ser pensada de acordo com os contextos em que são formulados os discursos nos quais esse termo se insere”.

2 CAPÍTULO II – CRIAÇÃO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL E O CURSO DE MUSEUS

2.1 Criação do Museu Histórico Nacional

A criação do Museu Histórico Nacional em 1922 ocorre quando a República brasileira tinha 32 anos e comemorava-se o Centenário da Independência. Os museus, no contexto de uma nação em construção, se transformam em instituições capazes de encaminhar o “progresso e ensinar aos cidadãos como viver em uma sociedade progressista” (BITTENCOURT, 2014, p. 80) e ao mesmo tempo procurando ressignificar a trajetória de criação da nação brasileira através dos órgãos públicos que foram herdados pelo governo republicano. Porém, o modelo de museu existente no Brasil antes de 1922 era aquele dos museus enciclopédicos que “em geral, abrigavam coleções que representavam indistintamente variedades da flora, da fauna e da espécie humana” (ABREU, 1994, p. 203).

É preciso salientar que existem várias maneiras de se escrever a história de uma nação e no Segundo Reinado D. Pedro II escolheu duas instituições para representar o progresso⁵ e o desenvolvimento do Brasil Império, uma com um viés mais ligado ao modelo enciclopédico que foi o Museu Real⁶ e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Até o momento da inauguração do Museu Histórico Nacional em 1922, o IHGB era o referencial de “escrita da história oficial do Brasil” como é explicitado por Regina Abreu

No momento da constituição, o Museu Histórico Nacional operou com a historiografia oficial. Durante um largo espaço de tempo, a hegemonia dessa produção ficou com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e, fundamentalmente, com o modelo de História do Brasil proposto por Varnhagen. (1996, p. 55)

A partir do momento em que ocorreu a Proclamação da República em 1889 essas instituições foram herdadas pelo governo republicano e por mais que este tentasse ressignificar a função desses espaços, parte da sociedade permaneceria relacionando as características de progresso e evolução ao Império e não ao novo modelo político. Isso porque, como esclarece Pierre Nora (1993) ao se perceber que

⁵ Ethos positivista

⁶ Atualmente Museu Nacional/ UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

a conexão com o passado está sendo ameaçada pelo esquecimento são criados lugares de memória para cristalizar a vivência de uma nação e dessa forma garantir a continuidade de um costume para as gerações futuras. Isso justifica porque o governo republicano não conseguiu desconstruir a memória fixada nessas duas instituições. Um dos motivos para justificar essa dificuldade para ressignificar os órgãos públicos herdados do Império no Brasil é explicado por Bittencourt (2014) utilizando como comparação a Revolução Francesa, que enquanto na França houve uma movimentação da população para retirar a monarquia do poder e, dessa forma, as instituições herdadas foram posteriormente modificadas para um novo modelo de sociedade que estava sendo proposto.

No entanto, o Brasil, apesar de se declarar “desde a Constituição de 1824, uma formação política e econômica liberal, voltada para o lucro e integrada ao comércio internacional” (BITTENCOURT, 2014, p. 78), na prática o modelo social era baseado na escravidão e a base econômica do país era a agricultura de exportação.

Por isso, enquanto na Europa, a mudança acerca do conceito de museus e públicos acompanhou as mudanças sociais relacionadas às revoluções liberais, no Brasil houve um silenciamento deliberado sobre uma parcela da população que compunha o país, mas que não era considerada brasileira. Quando analisamos os museus que se desenvolveram durante o Segundo Reinado com vieses direcionados para a produção científica e de história natural, observamos um paradigma distinto daqueles que lhes foram contemporâneos na Europa. Pelas especificidades de nossa trajetória, os nossos museus não tinham como objetivo de construir uma história nacional que abarcasse todos os grupos identitários que compunham a sociedade brasileira. Então, com a Abolição da Escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889 existe uma parcela da população que antes era ignorada, no caso, os escravos que passam a ser responsabilidade do Estado brasileiro. Portanto, como não existiu uma ruptura tão evidente entre o Império e a República brasileira foi preciso apostar em outros modelos de instituição para tornar eficaz a mudança do modelo político.

Dessa forma, a proposta de tratar a formação da sociedade brasileira precisava de um novo modelo de instituição museológica que reforçasse tanto uma mudança social quanto também a “brasilidade, de um ponto de vista histórico” (ABREU, 1994,

p. 204). Além disso, em 1922 o Brasil se propôs a receber uma exposição universal Comemorativa do Centenário da Independência que

No contexto das exposições universais, a história nacional representava um componente altamente valorizado. Os países que promoviam as mostras geralmente elegiam e celebravam efemérides de suas respectivas histórias nacionais. Não eram poucos os intelectuais que, nesse período, atribuíam à história o papel de pedagoga da nacionalidade. (ABREU, 1994, 202)

Sendo assim, a concepção do Museu Histórico Nacional pelo presidente Epitácio Pessoa foi autorizada por meio do Decreto Presidencial n. 15.596, de 2 de agosto de 1922. Sua criação é tida como uma continuidade da exposição do Centenário da Independência e tinha “objetivo de resgatar o passado como constitutivo básico do sentimento de nação” (ABREU, 1996, p. 12). O presidente Epitácio Pessoa convida Gustavo Barroso⁷ para dirigir o museu que também foi o idealizador do projeto do Museu Histórico Nacional.

De acordo com Mário Chagas o governo republicano tinha a expectativa de criar um museu histórico nacional⁸ devido à proximidade com o Centenário da Independência

Mais se aproximava o esperado centenário da Independência, mais essa demanda se fortalecia com a retórica da urgência de constituir um local que celebrasse a memória da nação. (...) E, afinal de contas, a República ainda não havia constituído um projeto especial de memória que passasse pelo campo dos museus. O peso do centenário recolocava em pauta a necessidade se organizar o passado. Fazia parte do projeto moderno da nação ter a sua história disciplinada. Para isso, não bastavam as belas-letas, era preciso também recorrer ao espaço tridimensional e habitá-lo com imagens tridimensionais, reconhecendo nelas a presença de outras dimensões, como a educativa (CHAGAS, 2009, p. 87)

⁷ Gustavo Dodt Barroso nasceu em Fortaleza. Atuou como advogado e jornalista no Rio de Janeiro. Em 1922, fundou e passou a dirigir o Museu Histórico Nacional, na capital federal. No ano seguinte, elegeu-se para a Academia Brasileira de Letras, instituição que dirigiu nos anos de 1931, 1932 e, mais tarde, em 1950. Foi integrante da Ação Integralista Brasileira (AIB) e apoiou o golpe do Estado Novo. Seu nome chegou, então, a ser cogitado pelos integralistas para assumir o Ministério da Educação. Com o surpreendente fechamento da AIB por Vargas, logo após a implantação do Estado Novo, passou a conspirar contra o governo. Esteve envolvido no levante integralista de maio de 1938 e, por conta disso, foi preso. Junto com Plínio Salgado, entretanto, foi posteriormente excluído, por falta de provas, do processo judicial que investigava as responsabilidades pelo levante. Ao contrário de Plínio, porém, não foi obrigado a deixar o país.

Retirou-se, então, da vida política e reassumiu a direção do Museu Histórico Nacional. Permaneceu como um intelectual prestigiado pelos governos que se sucederam no país, a quem por vezes representava no exterior. Morreu no Rio de Janeiro, em 1959.

Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_barroso. Acesso em: 22 de novembro 2015.

⁸ Existiram vários projetos para a criação de um museu histórico nacional vindo do IHGB representado por Max Fleuiss e Edgard Roquette-Pinto, do Arquivo Nacional por Gastão de Escragnolle Dória e do Museu Nacional por Bruno Lobo. Entretanto, como Gustavo Barroso tinha influência política o seu projeto foi o escolhido.

O modelo de museu proposto por Gustavo Barroso demonstra a vontade de se perpetuar a memória da constituição da nação brasileira recordando o período do Império até o momento da República enfatizando a memória dos heróis e dos grandes feitos da nação. Essa característica de Barroso aponta aspectos de como este entendia a função do museu e de como a história deveria ser contada.

A museologia saudosa de Barroso parece querer fazer crer que o passado se deixa capturar por inteiro e se entrega sem conflito como verdade pronta (...). Barroso por processos metonímicos parece querer recuperar o passado integral e, *com ele e por ele*, a verdade. (CHAGAS, 2009, p. 76 e 77, grifo do autor)

Além disso, ao se abordar o aspecto da materialidade dos objetos que Barroso selecionou para fazer parte do acervo do museu se demonstra que o Museu Histórico Nacional é uma representação de como a história é vista e descrita por Gustavo Barroso e que a

instância da materialidade [...] continua sendo uma força propulsora por detrás das tentativas da humanidade em transformar o mundo de acordo com as próprias crenças sobre como ele deveria ser (BITTENCOURT, apud MILLER, 2014)

Sendo assim, a maneira como a verdade e os grandes feitos seriam promovidos pelo Museu Histórico Nacional, de acordo com a imaginação museal⁹ de Gustavo Barroso, seria através de objetos que reportariam à vida militar brasileira e que, anteriormente, fizeram parte de acervos de instituições militares como o Museu Militar do Arsenal de Guerra de 1865 que foi desativado no início do século XX e do Museu Naval de 1870, este fechado em 1932; as suas peças foram transferidas para o MHN em dois momentos – em 1927 e 1932.

⁹ Imaginação Museal é um termo cunhado pelo museólogo Mário Chagas que “configura-se como a capacidade singular e efetiva de determinados sujeitos articularem no espaço (tridimensional) a narrativa poética das coisas” (CHAGAS, 2009, p. 58)

2.2 Curso de Museus: um discurso de Museologia

O Curso de Museus foi planejado por Gustavo Barroso em 1922 juntamente com a inauguração da instituição, inclusive já constava no Regimento Interno do MHN, mas por questões políticas e orçamentárias esse requerimento só foi atendido pelo presidente Getúlio Vargas no período em que Barroso estava afastado da direção do museu.

Nesta ocasião, eclodia, em 1932, em São Paulo, a Revolução Constitucionalista, que objetivava a derrubada do Governo Provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova constituição. As divergências com o então presidente Vargas, fez com que o idealizador do museu e do Curso de Museus, Gustavo Barroso, um dos apoiadores da campanha de Washington Luís à presidência, portanto, opositor de Vargas, fosse afastado da direção do Museu Histórico Nacional. Com esse afastamento, o Curso de Museus foi inaugurado no dia 3 de maio, com a aula magna do Dr. Pedro Calmon, sob a direção e fiscalização do historiador Rodolfo Garcia Amorim, que ocupou o cargo de diretor do museu de 1930 a 1932, quando saiu para assumir a direção da Biblioteca Nacional, o que marcou o regresso de Barroso à direção do museu, até 1959, ano de seu falecimento. (TANUS, 2013, p. 77)

O curso previa a duração de dois anos e tinha caráter de curso superior uma vez que exigia dos pretendentes a conclusão do curso secundário “Não era um curso universitário, uma vez que havia sido implantado num museu federal; não obstante era um curso superior porque exigia dos candidatos conclusão do ensino secundário” (SÁ, 2014, p. 224)

Em 1944 ocorre a primeira reforma curricular de escopo significativo no curso: este passa a ter três anos de duração, algumas matérias foram subdivididas e outras foram alocadas ao curso. Também foram criadas duas especializações para serem cursadas no terceiro e último ano do curso – habilitação em Museus de História e habilitação em Museus de Arte. Além disso, os alunos passaram a ter excursões escolares para que pudessem vislumbrar pessoalmente as características dos outros museus como também aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso. (SIQUEIRA, 2009)

Na década de 1970, devido às mudanças internas que ocorreram nesse período como foi ilustrado em 1978, o curso, que era ministrado no MHN foi transferido para a Unirio. Em âmbito nacional, por exemplo, ocorriam as discussões no âmbito do

patrimônio; internacionalmente com a Mesa Redonda de Santiago em 1972 e as discussões sobre a terminologia do Curso de Museologia promove inflexões como é demonstrado a seguir:

Essa mudança de termos, *Curso de Museus* para *Curso de Museologia* reflete uma complexa transformação filosófica e conceitual que certamente está relacionada também aos influxos da Mesa Redonda de Santiago de 1972 e a todo o seu ideário de museu integral e inclusão social. De maneira simplista, podemos dizer que o Curso de Museus concentrava-se nos estudos das coleções do MHN – identificação, classificação, catalogação, conservação, exposição etc - ao passo que o Curso de Museologia passou a enfatizar o estudo das questões da própria Museologia: museu integral, museus e processos de representação, função social, integração com o público etc. (SÁ, 2014, p. 232 e 233)

Após essa breve explicação a respeito do Curso de Museus e seu contexto de criação no Museu Histórico Nacional é preciso elucidar a respeito da escolha do recorte temporal da pesquisa, de 1955 e 1957, que está interligado ao desejo de interpretar as anotações dos cadernos das disciplinas ministradas pelo Curso de Museus da museóloga Clara Pastora que se encontram digitalizados no Departamento de Museologia da Universidade de Brasília após a doação dos mesmos pela filha da museóloga, Clícia Antão.

De acordo com o livro “Curso de Museus – MHN, 1932 – 1978: alunos, graduandos e atuação profissional” de Ivan Coelho de Sá e Graciele Karine Siqueira a aluna Clara Pastora Leite foi

Bolsista pelo estado de Mato Grosso¹⁰. Professora e Diretora de escolas em Itaberaí, Pirenópolis e Goiânia, no estado de Goiás, e em Brasília – DF. Supervisora do Departamento de Ensino Elementar da Fundação Educacional do Distrito Federal. Oficial Instrutivo do Tribunal de Contas da União – TCU, em 1962-78. Participou da implantação do Museu do Tribunal a partir de 1970. (Sá; SIQUEIRA, 2007, p.?)

Portanto, a motivação inicial frente a esse projeto é a oportunidade de entrar em contato com documentos referentes ao Curso de Museus que não sejam, necessariamente, as reformas curriculares e os regulamentos do Museu Histórico Nacional e ao levar em consideração que tudo o que é guardado evoca uma seleção do que é ou não importante preservar pode-se inferir que através da seleção da

¹⁰ Após aprofundar os estudos sobre a biografia de Clara Pastora foi constatado que a mesma era bolsista do Goiás e não do Mato Grosso como é referenciado na publicação do MHN, mas isso será explicitado no capítulo 3, tópico 3.2 “A dificuldade de biografar pessoas comuns”.

museóloga Clara Pastora será possível vislumbrar, mesmo que parcialmente, o que esta considerava substancial lembrar do Curso de Museus.

As disciplinas selecionadas para compor o currículo do Curso de Museus foram selecionadas pelo também idealizador do curso, Gustavo Barroso, e como este via o MHN como uma ponte entre o Império e a República a formação do Conservador de Museus era estritamente ligada a realizar a manutenção física dos objetos considerados fragmentos e perpetuadores das tradições (BARROSO, 1942) que compunham o acervo da instituição e que eram considerados referenciais aos períodos expostos pelo museu

A maneira como essas disciplinas foram propostas revela o interesse na formação de conservadores voltados especificamente para a manutenção do museu. Além disso, esse curso vinculava-se de modo estreito com as necessidades do museu quanto à formação de técnicos para ocupar o lugar de 3º oficial, bem como para a promoção e o preenchimento de cargos para essa mesma instituição. (TANUS, 2013, p. 78)

Além disso, é preciso pontuar que houve outras movimentações acadêmicas posteriores na área de Museologia em 1970 e 1977. Foram criados outros dois cursos de Museologia no Brasil além daquele ofertado no Rio de Janeiro quais sejam o curso de graduação em Museologia na Universidade Federal da Bahia em 1970 pelo arqueólogo espanhol e historiador da arte, Valentin Calderón. De acordo com Gabrielle Tanus

(...)o currículo do curso de Museologia da UFBA apresentava-se avançado para a época, porque ia além da ênfase dada ao museu e a coleção. O currículo era composto de disciplinas de áreas como Sociologia, Antropologia, Filosofia e História, portanto, mais abertos a outras áreas. Acredita-se que essa abertura é facilitada ou mesmo incentivada pela proximidade com outras áreas, devido a sua vinculação universitária. (TANUS, 2013, p. 80)

O curso de Museologia instituído em seguida no ano de 1977 foi criado por Waldisa Rússio de Camargo Guarnieri.

O primeiro curso de pós-graduação lato sensu em Museologia, inspirado no curso de Churubusco, no México. Waldisa (2010) aponta que o curso de pós-graduação em Museologia foi criado nesse nível em virtude de quatro fatores: a exigência da interdisciplinaridade; a instituição em que foi instalado; o momento de criação e a publicação da resolução supracitada. (TANUS, 2013, 81)

O curso foi instalado na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP) e

O fato de o curso ter surgido junto à Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais (EPG) beneficiou a estrutura e a forma pedagógica desse curso de especialização, e concomitantemente possibilitou aos alunos o cumprimento de créditos em outras disciplinas dessa escola, o que favoreceu o aparecimento de dissertações em nível *stricto sensu*. Assim, o curso de Museologia de São Paulo logo se configuraria no primeiro curso de mestrado na área, o que conduziu ao desenvolvimento de um pensamento museológico brasileiro e ao desenvolvimento conceitual da Museologia sob os alicerces da Sociologia, deslocando o objeto de estudo da Museologia, conhecido tradicionalmente como o museu, seus objetos e funções, para o fato museal ou fato museológico. (TANUS, 2013, p. 81)

E o outro curso que existiu entre o curso de graduação da UFBA e o curso de pós-graduação proposto por Waldisa Rússio que foi o curso de graduação da Estácio de Sá que inicialmente era um curso da Faculdade de Arqueologia e Museologia Marechal Rondon/FAMARO, no Rio de Janeiro em 1975. Entretanto, devido a problemas de funcionamento o curso foi transferido para Faculdades Integradas Estácio de Sá/FINES, de ordem privada. De acordo com Marcia Bezerra “O curso da Estácio de Sá foi, autorizado pelo parecer 3.412/1975 em 01/09 de 1975, reconhecido pela Portaria 574 de 13/10/1981 e entrou em processo de extinção no início dos anos 2000” (BEZERRA, 2008, p. 140). Em 1996, o curso da Estácio de Sá é fechado e os alunos do curso de Museologia foram absorvidos pela Unirio.

Ao elucidar sobre a existência de outros cursos de Museologia em outras regiões do Brasil e atentando-se para o aspecto de que estes se instalaram em outros departamentos, como na Bahia onde o curso foi alocado na faculdade de Filosofia e Ciências Humanas¹¹ e a pós-graduação proposta por Waldisa Guarnieri surgiu nas estruturas das Ciências Sociais na Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais pode-se inferir inicialmente que por mais que os modelos existentes primassem pelos objetos e as coleções, é preciso salientar que a abordagem realizada seria diferenciada já que ao estar em outros departamentos a forma como isso se concretizaria seria necessariamente diferente.

Inclusive, as matérias que compõem cada um dos currículos dessas três instituições demonstram que cada um dos seus idealizadores ressaltou o que era mais importante, na sua perspectiva, para que a formação do museólogo fosse o mais integral possível. Além de que, a partir do momento que se abre um novo curso é

¹¹ Informação recolhida no site da instituição. Disponível em < <https://www.ufba.br/categoria/area/area-iii-filosofia-e-ciencias-humanas>>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

fundamental ter a noção de que alguns aspectos serão exaltados e outros serão dispensados dentro do currículo.

Sendo assim, é possível afirmar que “o currículo também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2010, p. 12).

3 CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO: ANÁLISE DO DISCURSO TEÓRICO DO CURSO DE MUSEUS

“o barro
toma a forma
que você quiser

você nem sabe
estar fazendo apenas
o que o barro quer”
Paulo Leminski

3.1 Currículo: Significação, Identidade e Representação

O poema de Leminski fala sobre o ato de moldar o barro e que o formato que o barro toma, na verdade, já estava estabelecido pelo próprio barro. A metáfora no poema aponta que por mais que exista uma autonomia sobre o exercício da escolha do indivíduo também existe uma parte que transcende ao livre-arbítrio e o raciocínio lógico. Para alguns pode-se alegar que exista um destino pré-determinado para todos ou que já exista um plano ou um propósito de vida para se cumprir no decorrer da existência.

Apesar do questionamento sobre o propósito da existência humana ser relevante, não será possível assim como não é a presunção deste trabalho esclarecer ou determinar como a poética do Universo funciona. Entretanto, essa discussão é útil para estabelecer um comparativo de esclarecimento de como a confecção do currículo produz e molda a identidade acadêmica, no caso, a do profissional formado em Museologia, como isso traça fronteiras e, por conseguinte, define o funcionamento das representações pelo grupo. Ou seja, será que os indivíduos percebem que ao escolher um curso este possui um “molde” para formatar o profissional através das disciplinas presentes no currículo? Que a presença ou a ausência de disciplinas para formar o conhecimento está permeado de um discurso de poder? E além de um discurso de poder, mas uma relação direta entre as disciplinas escolhidas e o profissional que será formatado a partir do currículo?

Inicialmente, é preciso esclarecer sobre as teorias¹² e discursos que permeiam como o currículo é fundamentado e como este está conectado entre conhecimento, identidade e poder. (SILVA, 2011).

O professor Tomaz Tadeu da Silva discorre na introdução do livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” sobre como as teorias foram se modificando no decorrer da história para construir o estudo de currículo como disciplina desde os anos vinte nos Estados Unidos (SILVA, 2011). Contemporaneamente a linha teórica vigente é a pós-estruturalista que realiza uma abordagem autocrítica de como o discurso sobre algo pode moldar e criar a realidade.

A proposta de Silva a princípio é esclarecer que não existem teorias sobre os objetos, mas discursos que constroem a descrição do objeto.

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Para voltar ao nosso exemplo do “currículo”, um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe em representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (SILVA, 2011, p. 12)

Por conseguinte, a discussão estimulada pelo autor e pela teoria pós-estruturalista é que se é mais produtivo buscar entender como os discursos de currículo foram construídos por diferentes autores e em diferentes momentos históricos do que encontrar a “verdadeira essência” do que o que é currículo, pois, na verdade, a “identidade” do currículo está intrinsecamente conectada com quem produziu o discurso e não na afirmação de que existe apenas uma maneira única e exata de se abordar o mesmo assunto.

¹²Para começar a pensar uma nova forma de ver o currículo, de revisar a teorização curricular, pode nos ser útil revisar quais tem sido as formas que se pode pensar o currículo. Temos, de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo da teoria curricular: 1) uma visão tradicional, humanista, baseada numa visão conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e o conhecimento (como dado, como informação), baseado por uma visão conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) uma visão técnica, similar em muitos aspectos a tradicional, embora ressaltando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) uma visão crítica, de orientação neomarxista, baseada em uma análise da escola e da educação como instituições orientadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, em que o currículo reflita e reproduza essa estrutura; 4) uma visão pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, ressaltando o currículo como prática cultural e como prática de significado(tradução do autor). (SILVA, 1998, p. 4)

Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).” (SILVA, 2011, p.14)

Ao ressaltar que existem indivíduos ou grupos por trás da formação do discurso do currículo pode-se inferir que esse grupo ou esse discurso, nada mais é, do que uma expressão da hegemonia sobre a produção das fronteiras da representação (Bourdieu, 1996). Sendo assim, o conceito de cultura, de currículo e como as representações são construídas está devidamente associada às lutas de poder, de identidade e significação do mundo, ou seja, nenhuma produção de discurso está isenta de moldar a realidade e que não existem teorias neutras como queriam fundamentar as teorias tradicionais, mas sim uma luta de classes e de poder dentro do campo da representação.

A “crise” de legitimação que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo está, pois, indissoluvelmente ligada à “crise” no estatuto da representação – nossas formas de representar o mundo. Perguntas sobre quem está autorizado a conhecer o mundo traduzem-se em perguntas sobre quem está autorizado a representá-lo. Fazer esse tipo de perguntas significa, por sua vez, reconhecer um vínculo entre conhecer e representar, de um lado, e relações de poder, de outro. (SILVA, 2010, p.32)

Por isso, na contemporaneidade pode-se observar a luta dos grupos sociais pelo seu direito de representação, pois ao lutar pela representação estes estão lutando pelo direito de dizer como serão representados e como serão descritos. Esse processo de acordo com Silva chama-se de política de identidade (SILVA, 2010).

Então, ao abordar a produção do currículo é preciso reconhecer a existência do conflito de poder e de representação quando uma disciplina ou um conhecimento que está representado dentro do currículo é escolhido em detrimento de outro, isto é, as disciplinas são escolhidas porque certos conhecimentos são valorizados para a formação de determinados tipos de profissional. (SILVA, 2011)

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses

conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2011, p.15)

Ao considerar que o discurso que permeia o currículo está ligado com quem o produz e conseqüentemente com uma relação de poder é preciso pontuar sobre os indivíduos que são produzidos pelo currículo, pois a partir da trajetória de disciplinas propostas pelo currículo ao final do curso existirá um profissional moldado e formatado para questionar e propor ações a partir do conhecimento que este adquiriu como referencial.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2011, pp. 15-16)

Outro aspecto endossado por Silva (2010) expõe que as discussões pós-estruturalistas que buscam entender o discurso dos sujeitos e das práticas linguísticas acabam que por alterar além da noção acerca da produção do conhecimento também alteram o conceito de cultura.

A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. (SILVA, 2010, p. 14)

Portanto, além de analisar o currículo como um discurso para construir uma identidade profissional é preciso encara-lo como uma prática de significação do mundo de/por um determinado grupo

O poder sobre o grupo a que se pretende dar existência enquanto grupo é, ao mesmo tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, e, portanto, uma visão única de sua identidade e uma visão idêntica de sua unidade. O fato de que as lutas pela identidade (este ser-percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros) tenham como móvel principal a imposição de percepções e de categorias de percepção explica o lugar determinante ocupado pela *dialética da*

manifestação em todos os movimentos regionalistas ou nacionalistas. (BOURDIEU, 1996, p. 112)

Sendo assim, antes de encarar o currículo apenas como um compilado de disciplinas e conhecimentos neutros, quase como uma captura fidedigna da realidade, é necessário se atentar sobre as relações sociais e os conflitos pelo poder da representação que estão conectadas ao currículo e os efeitos do campo de significação. O museólogo que se forma com o currículo proposto na Universidade Federal da Bahia (UFBA) não será o museólogo formado em Museologia na Universidade de Brasília justamente pelos vínculos institucionais de cada um. No caso do curso da UFBA, ele se encontra subordinado a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; já o da UnB é um consórcio dos departamentos de Antropologia, Artes Plásticas, História e da Faculdade de Ciência da Informação.

É preciso salientar que a discussão proposta não é ontológica e sim histórica, como propõe Silva (2011), pois pode-se inferir que não existem conhecimentos mais adequados para se formar uma grade curricular, mas que existem maneiras diferentes de se formatar um profissional através do discurso presente no currículo e que características querem ser ressaltadas em detrimento de outras.

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo, oficial ou não, se encontram por sua vez no centro do processo de formação da identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado com o processo de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, onde em parte se definem, se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica na educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Desta perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente implicado naquilo que somos, naquilo que nos convertemos e converteremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 1998, p. 12)

3.2 A dificuldade de biografar pessoas comuns

Antes de abordar o período em que Clara Pastora esteve no Curso de Museus ministrado no Museu Histórico Nacional procuraremos apresentar o que pode se configurar como a trajetória que ela percorreu para que se tenha uma aproximação de quem era essa mulher, mesmo que isso não venha a definir ou delimitar quem ela era e porque seguiu certos caminhos.

Outro aspecto a ser salientado é que a fonte documental utilizada para escrever essa biografia é proveniente de um único livro em formato de relatos biográficos escritos por um irmão de Clara Pastora, Ubirajara Berocan Leite, na tentativa de deixar registrados os feitos realizados por seus parentes.

Além disso, não conseguimos identificar uma amplitude de documentos que auxiliem na construção de uma determinada trajetória sobre Clara Pastora na base de dados do MHN. Então, como a fonte documental que fundamentou esse segmento da pesquisa foi embasado em uma biografia, a aparência deste tópico é de que ocorrem rupturas bruscas ou ter o aspecto de uma linearidade sem percalços.

Esse aspecto de escrita em que a vida de um indivíduo parece uma caminhada foi explicitada por Bourdieu (1996). Esse autor destaca que indivíduos ao realizar uma biografia ou uma autobiografia tentam estabelecer uma ordem cronológica e uma linearidade dos acontecimentos e, por conseguinte, o estabelecimento de conexões entre estes, mas, na verdade, são criações artificiais de sentido, pois esse tipo de conexão não leva em consideração a pluralidade da personalidade do indivíduo e a existência das contradições no decorrer da existência humana.

É preciso salientar que a dificuldade de biografar pessoas comuns não foi uma ressalva apenas da pesquisa em questão, mas o próprio Ubirajara Leite aborda na introdução do livro sobre o esforço de tentar biografar a sua família.

Não foi fácil o meu trabalho de ilustrar com dados biográficos e genealógicos as quase quatrocentas pessoas descendentes, consanguíneas e afins desse valente casal que deu origem a este livro. Nem todos tiveram interesse de atender aos meus pedidos de informes, mesmo diante da insistência, o que me fez pensar em desistir, porém tive o incentivo e a ajuda de minha irmã Maria Rosa, que se prontificou a colaborar e em pouco tempo foi de casa em casa e obteve quase todos os dados que faltavam e assim salvamos o livro. Sei que não vou agradar a todos, pois o livro é feito de resumos biográficos e muito ficaram restritos por deficiência de informações, pelo que peço escusas" (LEITE, 1992, I-II)



Clara Pastora, 1947. Arquivo Pessoal

Clara Pastora Leite nasceu em Itaberaí, no estado de Goiás, no dia 06 de março de 1923, filha de Belarmino Elvídio Leite e Deodina Gomes de Oliveira. Realizou o Curso Normal Constâncio Gomes em sua cidade natal. Foi professora em Pirenópolis, Itaberaí e Goiânia (LEITE, 1992).

Entretanto, existem duas referências bibliográficas provenientes do MHN que estão incompatíveis sobre a procedência de Clara: o Relatório de Atividades do Museu Histórico Nacional de 1955 a 1959 que não faz uma listagem nominal, mas aponta a quantidade de bolsas e para que estados foram direcionadas

demonstra que no ano de 1955 (ano em que a Clara ingressou no Curso de Museus) existe a menção do acréscimo de duas bolsas para o Goiás e que perdura até o ano de 1957 (último ano da Clara no curso) e uma publicação do Curso de Museologia da Unirio que aponta que Clara Pastora é a única bolsista do Mato Grosso.

Por conseguinte, como nem todos os documentos foram guardados não é possível concluir se houve algum equívoco ao realizar o preenchimento da ficha de inscrição, pois Itaberaí fica numa região de Goiás conhecida como “Mato Grosso do Goiás” ou se foi proposital de alguma forma que ela fosse inscrita como aluna bolsista do Mato Grosso no Curso de Museus, mas essa dedução foi descartada diante da afirmação dos Relatórios de Atividades sobre a bolsa para o estado do Goiás e nenhuma bolsa para o estado do Mato Grosso¹³. Também existe a terceira possibilidade de existir um documento, ao qual não tivemos acesso, que ateste a informação de que Clara Pastora nasceu em Mato Grosso. Entretanto, após a

¹³ Durante a leitura do texto “O que se deve saber para escrever a história nos museus?” de Aline Montenegro há uma foto da hemeroteca de Barroso com a turma de 1953 que viajou para Santa Catarina com a seguinte legenda: “ Excursão dos alunos e professores do Curso de Museus à Santa Catarina, 1953. (...) Leda Pinsdorf da Silva (Mato Grosso) ”. Leda Pinsdorf da Silva fez o Curso de Museus entre 1951 e 1953, mas a informação de que ela era do Mato Grosso só foi encontrada na foto em questão e solucionando, em partes, quem era a verdadeira aluna do Mato Grosso. Não há referência da existência da aluna nas publicações feitas sobre o Curso de Museus além dos Relatórios de Atividades do MHN.

conferência dos documentos originais da instituição, a constatação mais provável é de que houve uma falha entre a leitura e o preenchimento da tabela sobre os bolsistas que cursaram o Curso de Museus.

Retornando à periodização cronológica, Clara Pastora realizou o Curso Nacional de Aperfeiçoamento ministrado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Rio de Janeiro (LEITE, 1992). Como a biografia onde constam esses dados é proveniente de uma fonte familiar este não forneceu as datas ou os anos referentes a todos os acontecimentos. Inicialmente, deduziu-se que o curso teria ocorrido em 1950 porque constam informações sobre este evento no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as datas coincidem. Entretanto, ao pesquisar a publicação que poderia confirmar que Clara teria participado do curso em questão do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), setor vinculado ao INEP, houve a confirmação de que, na realidade, ela não consta na listagem dos alunos que fizeram o aperfeiçoamento referenciado. Então esta lacuna temporal ficará exposta, pois não é o foco da pesquisa e não interfere diretamente no andamento da mesma.

Após a realização do curso no Rio de Janeiro, Clara Pastora voltou para Goiânia para assumir o cargo de Diretora do Grupo Escolar “Presidente Dutra”, “onde já era lotada como regente de classe, agora acumulando o novo cargo” (LEITE, 1992, p.54). Com as circunstâncias modificadas, Clara recebeu uma bolsa de estudo para o Curso de Inspetor e Diretor de Escolas de Cegos no Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1954 (ANDRADE, 2009).

Acredita-se que na tentativa de prolongar a sua estada no Rio de Janeiro, Clara conseguiu uma bolsa no Curso de Museus em 1955. Esse acontecimento é mencionado da seguinte forma em sua biografia “ antes de terminar o curso que estava fazendo a sorte lhe premiou com uma bolsa para Coordenador de Museus (sic), curso com duração de três anos, de Nível Universitário, com registro no MEC, ministrado pelo Museu Histórico Nacional do Rio. ” (LEITE, 1992, p. 53)

No 3º ano os alunos viajavam numa excursão para “exercitarem os conhecimentos de identificação, classificação e estudos adquiridos ao longo do curso” (SIQUEIRA, 2009, p.35). Em 1957 elas (apenas três alunas se formaram em 1957) viajaram para

“Cidades do estado do Rio Grande do Sul, entre as quais as ruínas históricas e o Museu das Missões em Santo Angelo/ RS” (SIQUEIRA, 2009, p. 174)¹⁴.

Ao final do Curso de Museus, Clara conseguiu outra bolsa pela UNESCO para o Curso de Especialista em Educação para a América Latina ministrado pelo Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo em 1958¹⁵ com duração de um ano letivo e por fim fez o curso de Supervisão Escolar no Departamento de Ensino Elementar em Brasília entre 1959 e 1960 (LEITE, 1992).

Como Clara tinha o desejo de permanecer no Rio de Janeiro realizou diversos concursos para conseguir um emprego fixo. Entretanto, em maio de 1960 ela decidiu por mudar para Brasília e integrou o primeiro quadro de professores primários da Nova Capital. Tornou-se coordenadora das Escolas-Classes existentes na época como também diretora concursada (LEITE, 1992).

Entretanto, no final do ano de 1960, Clara Pastora recebeu a notícia que havia sido aprovada no concurso do Tribunal de Contas da União (TCU) e optou por deixar o magistério e assumir o cargo naquele tribunal. Em dezembro de 1960 casou-se com José Coelho Barbosa Antão e tiveram uma filha, Clícia Leite Antão (LEITE, 1992). Durante a atuação de Clara Pastora no TCU houve a participação da mesma na criação do Museu do Tribunal de Contas da União em 1970, apesar de Daniele Nogueira (2015) alegar e comprovar que o museu não possuía existência física; apenas há documentos que comprovam a iniciativa de se criar um museu no período em questão. Podemos inferir que Clara Pastora nunca atuou como museóloga. Talvez, Iberê Gilson, presidente do TCU à época, tenha feito referência à colaboração de Clara Pastora na criação do Museu do TCU para legitimar a ação de criação de um museu no TCU.

Ao inferir que Clara nunca atuou como museóloga surge o questionamento das motivações que a levaram a guardar por mais de 50 anos os cadernos com as disciplinas cursadas no Curso de Museus, pois a trajetória dela demonstra que ela atuou na área de magistério quase que a vida inteira e depois foi servidora do

¹⁴ O Museu das Missões, na verdade, está na cidade de São Miguel das Missões/ RS.

¹⁵ Em 1958 ocorreu no Rio de Janeiro o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus

Tribunal e num período atuou auxiliando na criação do Museu do TCU e, por fim, se aposentou, mas esse não era o cargo principal dela na instituição.

Com a aposentadoria se dedicou a um Curso de Extensão Cultural que era destinado para mulheres amadurecidas com duração de quatro anos. “O programa era amplo, abrangendo conferências, congressos, viagens, reuniões em casas de colegas” (LEITE, 1992, p. 55).

Em 2014, aos 91 anos, Clara Pastora faleceu, porém, meses antes, a pesquisadora Daniele Nogueira entrou em contato com Clícia Antão para tentar realizar uma entrevista com ela a respeito da criação do Museu do Tribunal de Contas da União criado em 1970. Foram nessas circunstâncias que os 10 (dez) cadernos contendo as disciplinas ministradas no Curso de Museus do Museu Histórico Nacional foram doados para a Universidade de Brasília por meio de Clícia com a justificativa de compor um acervo documental sobre o curso de Museologia e posteriormente desenvolver pesquisas acerca do material.

Sendo assim, o recorte temporal da presente pesquisa é de 1955 a 1957, pois os cadernos de Clara Pastora são do período que ela ingressou no Curso de Museus até o momento da sua formatura em 1957. Após analisar quais disciplinas constam nos cadernos e a grade curricular do ano de 1955, que estava vigente desde 1944, é perceptível que as matérias não são de anos específicos

O Curso ganhou uma nova “roupagem”, inclusive com a criação de novas disciplinas ou desmembramento das antigas. As habilitações em Museus de História e Museus de Arte, não definiriam apenas a ampliação do prazo de duração, mas também a própria estrutura curricular. O Curso passou a ser organizado numa Parte Geral (2 anos) e numa Parte Especial (1 ano), vigorando esta estrutura por mais de vinte anos. Nas duas primeiras séries eram ministradas as seguintes disciplinas: 1º ano - História do Brasil Colonial; História da Arte (geral); Numismática (geral); Etnografia; e Técnica de Museus (parte básica); 2º ano – História do Brasil Independente; História da Arte Brasileira; Numismática Brasileira; Artes Menores e Técnica de Museus (parte básica). 3º ano Museus Históricos – História Militar e Naval do Brasil; Arqueologia Brasileira; Sigilografia e Filatelia; e Técnica de Museus (Heráldica, Condecorações e Bandeiras, Armaria, Arte Naval e Viaturas) ou Museus Artísticos ou de Belas Artes – Arquitetura; Pintura e Gravura; Escultura; Arqueologia Brasileira; Arte Indígena e Arte Popular; e Técnica de Museus (Arquitetura, Indumentária, Mobiliário, Cerâmica e Cristais, Ourivesaria e Arte Religiosa). (SIQUEIRA, 2009, p.31)

Nos dez cadernos de Clara constam os conteúdos das disciplinas, mas foram encontradas folhas avulsas com anotações como também dois programas de disciplinas. Segue a listagem das matérias presentes nos cadernos: 1º ano: Programa de Técnicas de Museus, Programa de Numismática, Etnografia, História da Arte (parte geral); 2º ano: História da Arte no Brasil, História do Brasil (Independente), História da Arte no Brasil 1; História das Artes Menores; 3º ano: Habilitação em Museus Históricos: História Militar do Brasil, Sigilografia, Arqueologia; 3º ano: Habilitação em Museus Artísticos: Arquitetura, Pintura e Arqueologia.

No período em questão não existe referência documental a respeito de qual habilitação específica Clara Pastora decidiu seguir. Além disso, ela possui cadernos com disciplinas das duas habilitações específicas. Então não se pode inferir com clareza sobre as escolhas que Clara tomou naquele momento e nem se a mesma realizou o estágio ao final do curso. Pela documentação presente na base de dados do MHN ela não o realizou, mas existe um lapso documental nos anos 50, então nada está devidamente arquivado como foi realizado nos anos anteriores.

É no mínimo curioso observar que um curso que se propunha a formar profissionais para conservar e perpetuar as relíquias do passado para a posteridade não preservou o material referente a própria trajetória que o curso realizou. Isso é apontado por Sá e na tarefa que este empreendeu para compilar a história do Curso de Museologia a partir do Curso de Museus. Também foi ressaltado por Brigola (2000), na vivência de Portugal, que as instituições universitárias possuem mais interesse em realizar pesquisas sobre a prática museológica, como a expografia, do que pesquisar sobre a história das coleções presentes na instituição e consequentemente no aprofundamento sobre a história da instituição, ou seja, existe um descaso evidente por essa tipologia de estudo e por isso existem pesquisas que falham em quesitos básicos por não se atentar em como o percurso da instituição aconteceu.

Então, pode-se salientar que além das universidades também pode-se acrescentar as instituições museológicas no caso do Brasil ao observar como as situações se sucederam no Museu Histórico Nacional no quesito da documentação referente a criação do Curso de Museus. A generalização é precipitada, mas a aplicabilidade da situação exposta por Brigola é evidente no MHN. Seria preciso realizar estudos em outras instituições museais para que essa dedução fosse

confirmada, mas nesse caso, além das lacunas documentais presentes nos Relatórios de Atividades, o pensamento teórico dos integrantes do museu está evidenciado pelas publicações presentes no período da consolidação da instituição, os Anais do Museu Histórico Nacional, em que se falava como foram construídas as exposições e a relevância de certos objetos para a formação do indivíduo e da história da nação, mas ao buscar os vestígios documentais do Curso de Museus existem várias lacunas, ou seja, o quê e pra quem está sendo preservado para a posteridade contra o esquecimento permanente?

3.3 Discurso curricular permeado nas disciplinas ministradas no Museu Histórico Nacional

Entre os dez cadernos de Clara Pastora com matérias do Curso de Museus dois foram selecionados devido à semelhança/proximidade de disciplinas presentes no currículo de Museologia da UnB. A referência utilizada foi o das disciplinas do curso de História que estão presentes em ambas as formações.

Esse critério foi utilizado para criar um denominador comum entre o Conservador de Museus formado entre 1955 a 1957 e como isso pode estar sendo reforçado na formação do museólogo na contemporaneidade, ou seja, por que as disciplinas de História são consideradas elementares em detrimento de outras disciplinas na formação do museólogo, como as disciplinas estavam conectadas com os objetos presentes no museu, que História estava sendo escrita no Curso de Museus?

Os cadernos selecionados foram: História do Brasil (Independente) e História Militar do Brasil sendo que a primeira disciplina é da parte geral do currículo (2º ano de curso) e a segunda é referente a habilitação dos museus históricos. Ambas as disciplinas eram ministradas por Gustavo Barroso, mas a grade de história só passou a ser ministrado inteiramente por Barroso em meados da década de 1940; anteriormente parte dessas disciplinas eram gerenciadas pelo professor Pedro Calmon Moniz de Bittencourt¹⁶ (SIQUEIRA, 2009).

É preciso salientar que a disciplina de História Militar do Brasil foi selecionada devido ao perfil de coleções presentes no Museu Histórico Nacional, mas também

¹⁶ Pedro Calmon Muniz de Bittencourt nasceu em Amargosa (BA). Bacharel em Direito em 1924. Ainda em 1922, transferiu-se da Bahia para o Rio de Janeiro a fim de secretariar a Comissão Promotora dos Congressos do Centenário da Independência. Na ocasião trabalhou também na imprensa como redator. Nomeado conservador do Museu Histórico Nacional em 1925, no ano seguinte estreou como orador na tribuna do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Com alguns livros de história publicados, já era reconhecido no ambiente intelectual do país. Posteriormente foi eleito sócio efetivo do IHGB. Em abril de 1936 foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras (ABL). Durante a ditadura de Getúlio Vargas, voltou-se para as questões acadêmicas e culturais. Calmon foi nomeado vice-presidente do Conselho Federal de Cultura em 1967. No ano seguinte deixou o Conselho Federal de Cultura para tornar-se presidente do IHGB. Em 1972 promoveu a construção da nova sede do referido instituto. Em 1983 recebeu, por sua obra, o Prêmio Moinho Santista na categoria de História do Brasil. Foi professor do Colégio Pedro II, do Museu Histórico Nacional, da Universidade Santa Úrsula, da Faculdade de Filosofia da Bahia, das universidades de San Marcos, no Peru, e Nacional, no México. Foi ainda doutor *honoris causa* da Universidade de Coimbra. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro no dia 17 de junho de 1985. Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/pedro_calmon>. Acesso em: 16 de junho de 2016.

pela inferência de que aprender sobre o Militarismo no Brasil seria um conhecimento representativo para os museus considerados de caráter histórico. Então, já pode-se argumentar que a História Militar do Brasil foi um conhecimento selecionado em detrimento de outra disciplina dentro da área de História e que isso está intrinsicamente ligado a forma como Barroso entendia e representava o mundo através dos objetos e de suas manifestações de opinião.

A metodologia inicial utilizada na análise dos cadernos previa: qual é a disciplina, que período foi estudado, quais abordagens foram utilizadas ou que acontecimentos foram exaltados ou comentados dentro do recorte histórico analisado, se há citação de atores históricos e como estes foram abordados no caderno. E se fosse possível, denotar a relação entre a disciplina e os objetos presentes no acervo do MHN.

Além de afirmar que da mesma forma que este questionário não é neutro, assim são os conteúdos que foram explanados não são neutros. Ambos estão inseridos dentro de um discurso de poder e na arena do ato de representar e dizer o mundo como ele deve ser.

3.3.1 *Análise do conteúdo de História do Brasil (Independente)*

O caderno de História do Brasil do 2º ano do Curso de Museus tem o recorte desde quando ocorreu a Independência do Brasil até a República. São 20 (vinte) tópicos iniciados com um tema-chave e que é desenvolvido sobre como os fatos se procederam, por exemplo “Principais fatores da Independência”, “Governo de D. Pedro”, “A Regência como experiência republicana – O Federalismo – O Ato Adicional – O Conservantismo” e etc. Então existe a menção a acontecimentos históricos como num livro didático, mas também para situar cronologicamente o episódio ocorrido. Até a década de 1940 era Pedro Calmon quem ministrava essa disciplina, entretanto com a sua saída quem assumiu a cadeira das matérias de História foi Gustavo Barroso.

Esse comentário sobre a presença de Barroso a frente das disciplinas de História ocorre pelo princípio de que ele possuía uma visão particular sobre como deveria ser contada a História do país através do acervo presente no Museu Histórico Nacional como também que tipo de aspectos devem ser postos como relevantes em detrimento de outros, ou seja, a história nacional que era considerada relevante por esse indivíduo foi escrita por grandes feitos e heróis militares, além de considerar que o Brasil só se tornou uma Nação depois da vinda de D. João VI para a colônia. (CERQUEIRA, 2014)

A presença da cronologia está inserida no texto como um todo. Inicialmente, se poderia alegar que é apenas uma maneira de situar o indivíduo dentro do contexto de espaço e tempo, porém ao aprofundar a leitura do conteúdo existe uma linearidade histórica sobre os acontecimentos que, de forma implícita, faz com que tudo o que aconteceu estava, de alguma forma, predestinado ou dentro de um plano maior. Além disso, o reverso também é perceptível: tudo que de certa maneira estivesse “fora do seu tempo” era veementemente julgado como algo impensado ou como um indivíduo que foi corrompido. Isto pode ser exemplificado na seguinte anotação sobre o período da Regência:

A experiência republicana sob o nome de Regência foi *funesta* ao Brasil por vários motivos como vamos ver: 1º) Porque destruiu a noção de autoridade hierárquica no Brasil – dissolução da disciplina social; 2º) A ideia do Federalismo que já vinha fomentando dando liberdade às Províncias em detrimento da centralização do poder; 3º) O Ato Adicional no qual se criam as Assembleias provinciais com liberdade de votarem suas propostas de orçamento (LEITE, 1956, p. 53, grifo nosso)

Portanto, a nível de conteúdo programático da disciplina de História com recorte sobre a Independência não existe nada fora do esperado. A grande diferença encontrada nesse aspecto é a citação ou utilização de comparações com as colônias espanholas em alguns eventos históricos como na abordagem adotada sobre os fatores da Independência

“Enquanto nas colônias espanholas a independência foi alcançada a custa de grandes sacrifícios em memoráveis campanhas militares, o Brasil deveu a sua liberdade aos desentendimentos havidos entre o Príncipe D. Pedro e o Congresso ou Côrtes que em Portugal elaborava a Constituição” (LEITE, 1956, p. 1)

Outro aspecto sobre essa pequena diferença foi explicado ao ler alguns Relatórios de Atividades do MHN em que é explicitado que desde a criação do museu este recebia visitantes argentinos, uruguaios e paraguaios com frequência, ou seja, a inferência sobre a presença do conteúdo e os visitantes é o de para que se pudesse recepcionar estes visitantes de forma apropriada era necessário que os conservadores conhecessem um pouco da história desses países

Cumpre-me ainda salientar a visita de estrangeiros, notadamente, argentinos e uruguaios, além de colegas (sic) argentinos, que, em companhia de professores argentinos e brasileiros, se não furtaram de encher de gabos o espírito de ordem e bom gosto dos nossos mostruários” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1934, p. 05-06)

Além disso, mesmo que a nível de conteúdo não exista a omissão a acontecimentos históricos pode-se alegar que a forma como os eventos foram expostos demonstra como Gustavo Barroso entendia a proposta curricular do Curso de Museus: a exaltação aos atores históricos, em especial, aos que eram ligados a nobreza, a Família Imperial e aos militares. De acordo Aline Magalhães (2002) mesmo com a reforma historiográfica que foi impulsionada por Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior na década de 1930 onde se buscava reescrever a origem do brasileiro a partir de uma abordagem cultural e sociológica, Barroso se mostrava como uma figura opositora às modificações que estavam acontecendo sobre a escrita da História no Brasil e permaneceu reforçando a importância de figuras históricas como pode ser visto na citação abaixo

Em 1853, o enérgico e brilhante político Honório Hermeto Carneiro de Leão, mais comumente conhecido pelo seu título de Marquês do Paraná, conseguiu reunir elementos liberais e conservadores num único gabinete apelidado ‘Ministério Conciliador’, buscando assim um entendimento entre os partidos o que levou alguns anos e o Congraçamento do Brasil o que só se conseguiu

em 1856. Tomou parte nesse movimento: Visconde de Sepetiba, Marquês do Paraná, Barão do Bom Retiro e outros que durante anos trabalhavam pela reconciliação que foi muito proveitosa (LEITE, 1956, p. 90-91)

O Curso de Museus foi aberto com o intuito de ensinar as técnicas que permeavam o trato com os objetos do museu, entretanto as disciplinas ministradas no curso demonstram que as matérias

aparecem [como] os instrumentos para a escrita de uma história científica calcada em fontes materiais autênticas. O curso capacitava profissionais para a reconstituição de um passado nacional idealizado, nas salas de exposição, com todas as garantias de sua veracidade, transformando monumentos em testemunhos" (MAGALHÃES, 2002, p. 113)

Além de reforçar sobre aspectos da personalidade de figuras icônicas da História política e administrativa do Brasil e a linearidade cronológica existe a menção a termos sobre a composição militar no Brasil como também a participação dos militares é referenciada com frequência nas anotações presentes no caderno. Dentre as várias que existem no caderno há duas que são mais do que ilustrativas de como a escrita da História estava sendo realizada no Curso de Museus e também a forma como Barroso queria que as coisas fossem vistas e propagadas através do currículo, pois a forma como se conta um fato ou uma história mostra quais foram as seleções feitas para que certos aspectos fossem ressaltados em detrimento de outros.

A primeira anotação foi escolhida por tratar da composição militar no Brasil e já que a disciplina de História Militar e Naval do Brasil existia, mas nem todos iriam acompanhar, a dedução feita é que mesmo que o aluno não fizesse habilitação em Museus Históricos ainda assim este teria familiaridade com os termos referentes ao militarismo e todas as figuras emblemáticas que existiram nesse universo

A Regência diminuiu o regimento compostos de 54 Companhias. Acabou com os fuzileiros, ficando com os Caçadores e diminuiu a Artilharia. Então ficaram no Rio de Janeiro oficiais sem comando. Devido a anarquia eles se reuniram e formaram um batalhão de oficiais soldados, vestindo a paisana afim de auxiliar o policiamento da cidade (LEITE, 1956, p. 59)

Além de que, segundo a visão de Barroso "o Exército constitui-se como única instituição forte e organizada capaz de manter a unidade nacional, sendo por isso responsável pela manutenção da ordem num "Brasil consolidado"" (MAGALHÃES, 2002, p.126)

A segunda anotação demonstra como a participação das figuras militares era citada e quando a postura do indivíduo em questão não estava de acordo com o

idealizador do Curso de Museus existe uma certa romantização da postura e de como o acontecimento se concretizou

O feito dêsse movimento [República] era destituir o ministério. Deodoro apesar de doente montou a cavalo para detê-lo e não para proclamar a República, mas tendo o Visconde de Ouro Preto pedido demissão em nome de todo ministério foi convidado para Presidente do Conselho Silveira Martins inimigo do Gal. Deodoro. Êste contrariado por tal nomeação cedeu à vontade do povo ou melhor de seus companheiros proclamando a República (LEITE, 1956, p.130)

Outra questão relevante é que as disciplinas de História só compreendem os períodos relacionados ao período colonial e a Independência. A matéria seguinte de caráter sobre a história do Brasil é a de História Militar e Naval do Brasil. A inferência realizada sobre a cisão ou a falta de continuidade sobre o período relacionado a República demonstra que Barroso só considerava relevante tratar sobre a períodos em que a Coroa Portuguesa esteve no comando político do país. Inclusive a forma como este ressalta a participação da nobreza, dos militares e da Família Real demonstra a importância desse tripé político para o funcionamento do Brasil

Barroso propõe uma cronologia para a história nacional que tem início com a vinda de D. João VI para o Brasil e o estabelecimento da metrópole portuguesa na América, feitos determinantes de nossa história. As campanhas militares empreendidas pelo Brasil monárquico são consideradas, por sua vez, elementos fundamentais para a constituição da nação e manutenção de suas fronteiras. (CERQUEIRA, 2014, p. 154)

Após a análise do caderno de História do Brasil (Independente) pode-se inferir que o currículo proposto por Gustavo Barroso estava ligado a forma como este significava o mundo e queria que os conhecimentos que julgava primordiais fizessem parte do currículo (SILVA, 2011). Além de representarem o que ele acreditava ser a verdadeira História do Brasil juntamente com a seleção dos objetos que compunham o Museu Histórico Nacional

No Museu Histórico Nacional, a história continuava a ser produzida e ensinada segundo o regime de historicidade do século XIX, aliando a tradição antiquária no trabalho com os fragmentos do passado à filosofia da história como mestra da vida na finalidade pedagógica. Enquanto os modernistas identificavam a gênese da sociedade brasileira na colônia, na expressão artística barroca e no cotidiano das pessoas simples e de diferentes raças, os conservadores do Museu Histórico Nacional, numa valorização do Brasil como continuação das tradições europeias nos trópicos, concebiam a origem da nação a partir da vinda de D. João VI, em 1808, trazendo o Estado e a civilidade aristocrática. Essas duas visões antagônicas de “antigos” e “modernos” travam disputas na arena política e cultural do Estado até finais da década de 1940, quando Getúlio Vargas define o espaço de cada uma no próprio aparelho estatal (MAGALHÃES, 2002, p. 117-118)

Pode-se afirmar que Gustavo Barroso defendia um discurso curricular próximo do que seria a ilusão biográfica de Bourdieu (1996) em que os indivíduos tentam estabelecer uma lógica e linearidade aos fatos aleatórios. Isso pode ser confirmado no conteúdo ministrado nas disciplinas de história como também na seleção de objetos para compor o acervo do MHN levando em consideração a procedência do objeto, em especial, objetos de descendentes da nobreza e da Família Real

Apesar de parecer aleatória a coleta de objetos pelo seu valor de época, Gustavo Barroso tinha clareza do que este procedimento significava para a escrita da história no museu. Não eram aceitas quaisquer “velharias”, mas aquelas que pudessem documentar o passado histórico da nação idealizada por Gustavo Barroso: o Estado monárquico – principalmente o Segundo Reinado-, o Exército e a aristocracia, que era vista como autêntica nobreza nos moldes europeus. O trabalho dos profissionais de museus consistia na transformação desses vestígios em documentos autênticos, o que se fazia através de práticas caras à tradição antiquária” (MAGALHÃES, 2002, p. 111)

3.3.2 *Análise do conteúdo do caderno de História Militar e Naval do Brasil*

História Militar e Naval do Brasil era uma disciplina cursada no 3º ano do Curso de Museus e estava na grade curricular da habilitação em Museus Históricos. A matéria em questão foi ministrada por Gustavo Barroso.

Apesar do nome da disciplina incluir a história naval do Brasil pode-se observar que essa parte ficou fragmentada dentro do texto e não foi detalhada da mesma forma que as questões que envolviam a História Militar propriamente, ou seja, o Exército. As matérias presentes no caderno podem ser divididas em três grandes grupos de conteúdo que estão subdivididos pelos períodos administrativos do Brasil: Colonial, Independência, 1º e 2º Reinado e República. Os três grupos são: organização militar no Brasil, uniformes e insígnias militares e por fim, uma parte mais sucinta sobre armas, fortalezas e navios.

Este último tópico não será desenvolvido devido à importância que os dois primeiros conseguem suscitar e pelo conteúdo ser uma grande evolução das armas, fortificações e navios no quesito de tratar de marcas e fábricas que os produziam.

Alguns aspectos comentados sobre o caderno de História do Brasil acerca de características do formato de escrita do texto puderam ser observados no caderno de História Militar: a linearidade histórica, a cronologia e a exaltação de figuras militares. Entretanto, apesar de existirem similaridades entre as abordagens utilizadas existem diferenças devido ao grau de importância que esses conhecimentos possuem para Barroso.

Pode-se afirmar, sem receio de exagero, que a História Militar do Brasil é uma das mais brilhantes do mundo, porque, de fato, é a mais brilhante da América e talvez a mais brilhante entre as dos países novos neste e no outro hemisfério. (BARROSO, 1942, p.402)

O caderno inicia-se com anotações sobre o tópico referente a organização militar do Brasil e qual seria o princípio de uma verdadeira organização militar com Tomé de Souza. Ao ler o texto de Barroso “Esquematização da História Militar do Brasil” este cita o mesmo fato como a gênese da formação militar brasileira. Em seguida, é realizada uma contextualização histórica do militarismo no Renascimento e na Idade Média quase como um aprofundamento das raízes dos militares em um passado glorioso.

É feita uma menção sobre os bandeirantes como a primeira organização militar genuinamente brasileira. A citação a essa estrutura faz alusão à ampliação das fronteiras do Brasil realizado pelas bandeiras

Ocorre uma Organização Militar que é especialmente nossa que vai do século XVI, XVII até começo do XVIII que se chamou Bandeira. É uma organização típica muito interessante porque se presta ao desenvolvimento de seus efetivos sem mexer na sua estrutura. Temos na Bandeira um núcleo central o comando em volta soldados (guardas e ao redor destes auxiliares flecheiros (índios) " (LEITE, 1957, p.5)

Além disso, Gustavo Barroso fazia parte de um grupo de intelectuais que acreditavam que devido à modernidade, a tradição estava sob o risco de ser perdida e com o adentramento das Bandeiras para o sertão fez com que se criasse um estereótipo de que a brasilidade estava conservada no interior do país (CERQUEIRA, 2014). Isso foi reforçado em outros escritos dele, mas isso demonstra a forma como ele encarava os acontecimentos ligados a uma renovação do pensamento a respeito do passado e da República

Contrapunha a outra via de análise que compreendia a República como uma ruptura necessária com o passado português, corporificado no regime monárquico, e postulava a organização de uma nova sociedade a partir de uma luta contra o passado. (CERQUEIRA, 2014, p. 147)

Outro aspecto presente nos cadernos é a ênfase recorrente às características militares brasileiras, ou seja, toda a trajetória da organização militar é reforçada como parte de um processo da construção de uma tradição histórica do militarismo. Afinal de contas, “nossa História Militar possui vultos e glórias fora do comum e está repleta de grandes ensinamentos técnicos e políticos” (BARROSO, 1942, p.401). A referência feita nos cadernos é de que desde que a Proclamação da República foi iniciada a diferenciação entre os corpos militares portugueses que permaneceram no Brasil e brasileiros

Proclamando a Independência em 1822, tratou-se de diferenciar os corpos de tropas brasileiras das tropas portuguesas. Recorreu-se então as cores nacionais verde e amarelo. Os batalhões então foram apelidados de batalhão dos Periquitos porque então tudo era verde para diferenciar das tropas portuguesas. " (LEITE, 1957, p. 11)

A partir desse ponto existe uma linearidade sobre a evolução da indumentária militar brasileira e da organização das campanhas. São realizadas várias referências das modificações que foram realizadas em cada período político enquanto a Coroa Portuguesa estava no comando e que foi colocado nos uniformes.

No caderno em questão existem algumas anotações grifadas. A inferência é de que essa informação estivesse em destaque em relação ao corpo documental como um todo

Para a vida militar do Brasil o ato mais importante foi a criação da Guarda Nacional que obedeceu a critério político em substituição às milícias, ordenças e guardas municipais, instituição que prestou os mais assinalados serviços ao país, durante a monarquia, sobretudo na Guerra do Paraguai e durante a República, especialmente na revolta da Armada. " (LEITE, 1957, p. 20, grifo da autora)

Prosseguindo, outro aspecto do item sobre a organização militar que é significativo é a realização de descrições sobre a formatação do corpo militar em detalhes como quantidade de homens e quais esquadrões/companhias existiam ou foram extintas em alguns casos. Como a Guerra do Paraguai é recorrente na literatura de Barroso foi selecionado o fragmento do caderno que demonstra essa enumeração do corpo militar presente nesse evento

Já em 1865 na Guerra do Paraguai a infantaria foi aumentada para 22 batalhões sendo 7 fuzileiros e 15 de caçadores mais tarde houve novo aumento atingindo os caçadores. 30 batalhões foram assim distribuídos: O 1º de cavalaria ficou no Rio; O 2º e o 3º foram para a guerra; O 4º e o 5º serviram de base para a organização de 5 corpos a cavalo; 2 regimentos de artilharia a cavalo; 5 batalhões de artilharia a pé e 1 esquadrão de transporte. (LEITE, 1957, p. 26)

Em seguida, é iniciado o tópico a respeito de uniformes e insígnias militares utilizados desde o período colonial até a República. Um dos questionamentos a respeito do conteúdo presente nos cadernos era se existia uma relação entre o conhecimento transmitido com o acervo presente na instituição. A resposta apareceu nesse item, pois existem descrições de como eram as constituições das indumentárias militares e como se poderia diferenciar as patentes existentes ao observar características intrínsecas a vestimenta em questão como também identificar o período em que foi usado aquele uniforme através das insígnias que estavam fixadas na indumentária.

Além disso, existem comparações entre os uniformes brasileiros e os franceses e ingleses, por exemplo

Quando o militar estava de botas as meias cobriam os joelhos. Sapatos e polainas curtos, característicos das tropas portuguesas e brasileiras, pois os alemães, ingleses, espanhóis e franceses sempre os usaram altos, muitas vezes as polainas até o meio das coxas. (LEITE, 1957, p.39-40)

Durante a pesquisa alguns vocábulos específicos da indumentária militar não estavam bem familiarizados, por conseguinte era preciso procurar se a palavra realmente existia ou o que ela significava para compreender melhor o conteúdo que

estava descrito no caderno. Foi assim que conseguimos encontrar alguns objetos na base de dados do MHN catalogados e que foram citados na disciplina de História Militar do Brasil.

Portanto, a disciplina de História Militar tinha o propósito de ensinar a vivência do país através do parâmetro do militarismo, mas também tinha a presença dos objetos no MHN para serem catalogados e com as informações sobre a indumentária militar apresentadas na disciplina pode-se criar esse paralelo entre o conhecimento e a sua aplicabilidade na parte técnica que o Curso de Museus se propunha.

As descrições das peças da indumentária que tem referência física no MHN são pertinentes aos objetos de números 3 e 4 da foto abaixo.

Todos os oficiais tinham dragonas volumosas com anéis nos canutões dos superiores espadas ligeiramente curvos em bainhas de couro, com guarnições de metal dourado, os fiadores tecidos de ouro e vermelho, menos os caçadores que eram de couro preto. As espadas dos generais todas douradas e lavradas com corpos singelos tradição até hoje conservadora. (LEITE, 1957, p. 49)

Foto 1: Vestiário Militar¹⁷.



Fonte: Museu Histórico Nacional. ¹⁸

Quando as matérias do caderno de História Militar começam a tratar sobre o fardamento durante o período republicano, os comentários são críticos e discorrem

¹⁷ Legenda: 1) Pasta Militar (para colocar documentos). Símbolos representativos: 2) Charlateira (a prateada); 3) Dragona com canutões grossos; 4) Dragona com canutões finos; 5) Fiador (verde e amarelo); 6) Faixa militar (banda). Foto: Paulo Scheuenstuhl

¹⁸ Disponível em:

<<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=Relatorios,%20Curso%20de%20Museus%20e%20Acervo%20Gustavo%20Barroso&pesq=vestiario%20militar>>. Acesso em: 11 de junho de 2016.

com a República sendo caracterizada como um período em que ocorreu uma deturpação do que seria uma história de tradição e continuidade da evolução natural da indumentária militar brasileira

O segundo plano de fardamento da República foi o de 1820. Desde então começa o nosso Exército a sair da rota natural da evolução suas próprias tradições. Datam daí os graves erros contra nossa indumentária militar cujo resultado seria a perda quase completa das linhas, cores, traços, símbolos e emblemas que eram fundamentalmente nossos. Em 1894 a República estabelece um padrão novo de uniformes. O de tipo quase todo francês. Prejudicou assim a evolução natural do fardamento brasileiro revolucionando toda a indumentária nacional e estragando todas as nossas tradições (LEITE, 1957, p.67)

Como foi explicado anteriormente, a República para Barroso representa uma ameaça a todo um passado de sacrifícios e glórias que foram feitos pelos homens que este acreditava serem merecedores de figurar a História do Brasil. Fora a questão de que como ele participava da Ação Integralista Brasileira (AIB) toda menção aos ingleses e as interferências que estes trouxeram para a nossa economia, por exemplo, na proibição do tráfico de negros na condição de escravos¹⁹ só aumentou a insatisfação com o advento da República

É importante ressaltar que o espírito cientificista atingia tanto o liberalismo quanto o socialismo e, dessa maneira, a dúvida colocada sobre a ciência nos permite compreender a aversão de Barroso tanto em relação a uma quanto a outra corrente. O desprezo pelo liberalismo poderia ser justificado, principalmente, pelo fato de que ele condenava a escravidão e a ordem imperial, esta última tratada com certa devoção pelo autor. O positivismo, por seu turno, postulava que nação não era vista como uma singularidade, o que conflitava com a versão marcadamente nacionalista do pensamento barroseano e, também, porque Comte considerava o regime republicano como forma de governo superior à monarquia. O marxismo, além de ser desmerecido pelo seu aspecto científico, também fora diminuído devido à experiência da Revolução Russa, percebida por Barroso como um mecanismo de dominação de uma classe sobre outras. O cenário internacional, de desilusão em relação aos ideais divulgados pelo Iluminismo, auxilia na compreensão do repúdio de Gustavo Barroso a esses postulados, que serão discutidos ao longo deste estudo. (CERQUEIRA, 2014, p. 145)

Como também as modificações sobre as concepções de escrita da História e a mudança de referência de progresso internacional é comentada na mudança ocorrida nos uniformes utilizados na República

É curioso notar na nossa tropa duas evoluções de fardamento inteiramente distintas. A história coerente, lógica, inconfundivelmente nacional, tradicionalista, nascida do reinado de D. João VI e morte pelo reinado

¹⁹ No caderno de História do Brasil existe um apontamento acerca da escravidão um tanto indigesto: “Só o animal com certa civilização é suscetível de domesticação, o mesmo se dá com o homem. O índio, extremamente selvagem, era tarefa duríssima domesticá-los daí a procura dos escravos negros donos já de uma certa civilização. A escravidão é um acontecimento humano em todas as civilizações e em todas épocas. O escravo nasceu de um sentimento da humanidade. Começou com a salvação das mulheres e crianças procurando torná-las servis em vez de mata-los.” (LEITE, 1956, p. 113)

positivoide das calças encarnadas francesas. A outra moderna, absolutamente sem base no espírito nacional, mais ou menos esdrúxula, feita de cópia do estrangeiro: calças da França, laços das mangas húngaros de origem e italianos de estilização, boné russo ou americano, capacetes prussianos ou coloniais ingleses, dolmans de alamares de cadaço portugueses, etc., que veio à luz depois de 1896. (LEITE, 1957, p. 70-71)

Portanto, toda a mudança movimentada pela República foi, de alguma forma, contra as tradições “naturais” do Exército e ainda por cima promoviam uma mistura pouco convidativa na indumentária militar de acordo com Barroso. Outro aspecto expressivo é o fator da inferência de que a habilitação em Museus Históricos tinha a necessidade de ter no currículo a disciplina de História Militar e Naval do Brasil. Consequentemente esse discurso curricular seria reproduzido em outras instituições caracterizadas como viés históricas, ou seja, existia uma escrita da História nacional por um viés militar e personalista de acordo com a historiografia proposta e impulsionada no Curso de Museus por Barroso.

4 Considerações Finais

A pesquisa em questão propôs a realização de uma análise do discurso curricular presente nas disciplinas de História do Brasil e História Militar do Brasil do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional no período entre 1955 e 1957 através das anotações destas matérias nos cadernos da aluna Clara Pastora.

Devido a alguns percalços durante a pesquisa foi preciso ter acesso aos Relatórios de Atividades do MHN para que algumas perguntas fossem respondidas, como a questão da realização do estágio após a formatura no Museu Histórico Nacional, qual habilitação específica Clara Pastora teria cursado e se cursou, pois, o estágio não era obrigatório, qual foi o trabalho realizado após a excursão feita com a turma em 1957, quem era a aluna do Mato Grosso e se ela realmente existiu. Entretanto algumas lacunas ficaram expostas devido à ausência de documentação sobre o Curso de Museus na base de dados do MHN, mas isso não afetou o andamento da pesquisa, apenas demonstrou que nem tudo relacionado aos museus está inserido na retórica de preservar contra o esquecimento.

A tentativa de pesquisar sobre a formação profissional do museólogo por um viés curricular que está presente nas disciplinas como também a realização de uma busca histórica e não antológica dentro do currículo faz com que seja respeitado dentro das limitações do espaço e do tempo como as disciplinas, ou melhor, como a Museologia, se desenvolveu juntamente com os atores históricos que estavam envolvidos dentro do seu tempo. Diz-se mais, a forma como esses indivíduos significavam o mundo foi transmitido na maneira como estes entendiam qual era a função do Museu e como a instituição deveria funcionar, assim explica Mário Chagas (2009) com o advento da imaginação museal.

Então, a proposta foi a de abordar como estas questões se sucederam dentro do Curso de Museus no discurso disciplinar apresentado nos cadernos de Clara Pastora e consequentemente curricular. Foi denotado que sim, existe a influência de seu idealizador, Gustavo Barroso e que apresenta suas perspectivas sobre a escrita da História e com utilização de diferenciações hierárquicas de pessoa e indivíduo.

A dualidade pessoa e indivíduo é explicitado por Roberto DaMatta que discorre sobre a hierarquização das relações sociais e o estabelecimento da diferença entre indivíduo e pessoa. Essas categorias demonstram que para os indivíduos as leis se aplicam e todos seriam “iguais” perante o sistema social, mas existe a outra categoria

que englobam as pessoas, onde de acordo com suas ligações hierárquicas ou seu papel social dentro da sociedade a reputação dessa pessoa, não individualizada e de alguma forma, não participante do sistema de forma horizontal esteja acima da noção universal que julga a todos (MATTA, 1997).

A abordagem sobre essa diferenciação sociológica entre pessoa e indivíduo está inserida de maneira implícita no discurso endossado por Gustavo Barroso sobre as figuras heroicas e a perpetuação da tradição ao discorrer sobre os sacrifícios que estas pessoas fizeram em prol de um país ou do Brasil, mais especificamente.

É nesse sistema de pessoas, que sustenta o universo social segmentado em famílias, grupos compactos de profissionais, bairros (...) que hierarquiza ou ajuda a hierarquizar nossas relações entre pessoas, que as leis são feitas e se estabelece a confusão entre a regra e o seu autor que, por realiza-la materialmente, pode, é óbvio, deixar de segui-la. É nesse universo de pessoas que encontramos medalhões, os figurões, os ideológicos, as pessoas-instituições (com perdão da redundância): aqueles que não nasceram, foram fundados (...) De fato, a superpessoa no Brasil tende a entrar num plano que chamei de *Nirvana social*, uma área em que ela fica acima e além das acusações, passando a ser o que gostamos de chamar “nosso patrimônio” ou, melhor ainda, “patrimônio brasileiro ou nacional”. Aqui estamos no plano cotidiano e familiar das pessoas cujos pedidos não podem ser recusados, cuja obra não pode ser atacada, cujo rosto não pode ser desconhecido (MATTA, 1997, p. 242)

Portanto suas visões sobre a realidade e como ele as representava dentro do MHN demonstravam esse recorte privilegiado do discurso curricular que deveria permanecer ligada “entre militarismo e história incorpora outro elemento que, na perspectiva do autor, está profundamente relacionado ao passado da nação: a monarquia portuguesa” (CERQUEIRA, 2014, p. 154)

E a perspectiva de que o militarismo traria a ordem demonstra uma afinidade que não pode ser vivenciada por Barroso, mas que foi honrada de outra forma em sua trajetória

Apesar de não ser militar, são militares os pendores do meu espírito, que seguiu, contrariado pelas circunstâncias, rumos diversos dos que almejava. Desde minha mocidade me ao estudo e ao comentário de nossos fastos guerreiros, em todos ou em quase todos os seus aspectos. Durante muitos anos me tenho entregue à patriótica e muitas vezes incompreendida tarefa de restaurar o brilho de nossas esquecidas glórias e tradições militares. (BARROSO, 1942, p. 402)

Além de ter livros escritos sobre militares este tentou restaurar as “glórias e tradições esquecidas” (BARROSO, 1942, p. 402) através da seleção do acervo e do discurso proposto pelo Curso de Museus, mas isso não invalida a formação do Museu Histórico Nacional e nem do Curso de Museus que ficou com o espectro proposto por

Barroso mesmo após o seu falecimento, mas ao explicitar essas construções e escolhas, que não deixam de ser arbitrárias, faz com que se respeite e não se cometa anacronismos sobre a estruturação da historicidade que acompanha o MHN e explica como este foi concebido.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina. História de uma coleção: Miguel Calmon e o Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 199-235, 1994. Disponível em:

<<http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/artigos/19%20Historia%20de%20uma%20cole%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015

_____. Memória, história e coleção. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 34-64, 1996. Disponível em: <http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/artigos/16-museu-historico-nacional_vol28.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. “Síndrome de museus? ”. Série Encontros e Estudos, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 51-68, 1996. Disponível em: <<http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/artigos/Sindrome%20de%20museus.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

ANDRADE, Luciana Dantas. Concepções sobre a educação inclusiva em uma escola regular da Rede Federal em Minas Gerais. Cuiabá - Mato Grosso, 2009, 115 p. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471luciana_dantas_andrade.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016

BITTENCOURT, José Neves. Fazendo história em um museu de história – Noventa anos de aquisição e interpretação no Museu Histórico Nacional. In: 90 anos de Museu Histórico Nacional em debate, Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional, 2014. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=Anais%20do%20Museu%20Historico%20Nacional\Volume%20VIII%20-%201947&pesq=>>>. Acesso em: 15 jun 2015

Brigola, J. C. P. Questões Disciplinares. *Coleções, Gabinetes e Museus em Portugal no séc. XVIII*. Tese de Doutorado. Universidade de Évora. 2000

BRULON, Bruno; CARVALHO, Luciana Menezes de; CRUZ, Henrique de Vasconcelos. *O nascimento da Museologia: confluências e tendências do campo museológico no Brasil*. In: 90 anos de Museu Histórico Nacional em debate, Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional, 2014. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=Anais%20do%20Museu%20Historico%20Nacional\Volume%20VIII%20-%201947&pesq=>>>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

BARROSO, Gustavo. A carreira de conservador. *Anais do Museu Histórico Nacional*, v.8, p. 229-234, 1947. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=Anais%20do%20Museu%20Historico%20Nacional\Volume%20VIII%20-%201947&pesq=Gustavo%20Barroso>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Esquematização da história militar do Brasil. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Vol. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

Disponível em: < <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mhn&pagfis=10400&pesq=> >. Acesso em: 16 jun. 2016

BEZERRA, Marcia. Bicho de Nove Cabeças: Os cursos de graduação e a formação de arqueólogos no Brasil. *Revista de Arqueologia*, v. 21, nº. 02, p. 139-154, 2008. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ra/article/view/3010/2620> >. Acesso em: 11 jul. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas. O que falar quer dizer*. São Paulo: EdUsp, 1996.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERRERA, Marieta de Moraes (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 183-91.

CERQUEIRA, Erika Morais. A História Militar como a História do Brasil: Identidade Nacional e Usos do Passado em Gustavo Barroso. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*, v. 5, n.1, Janeiro – Julho, 2014. Disponível em: < http://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/2866 >. Acesso em: 21 jun. 2016

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Brasília, DF. Ministério da Cultura, 2009. 257 p. (Coleção Museu, Memória e Cidadania)

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Aeroplano, 2000.

LEITE, Ubirajara Berocan. *Alagoanos Intrépidos*. Gráfica Luzes, 1992, 425 p.

LEITE, Clara Pastora. *História do Brasil*. 1956, 134 p.

LEITE, Clara Pastora. *História Militar do Brasil*. 1957, 94 p.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. O que se deve saber para escrever a história nos museus? *Anais do Museu Histórico Nacional*, v. 34, p. 107-130, 2002. Disponível em: < <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mhn&pagfis=10400&pesq=> >. Acesso em: 21 jun. 2016

MATTA, Roberto da. *Carnavais, Malandros e Heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

NOGUEIRA, Daniele Galvão Pestana. *A preservação da memória do Tribunal de Contas da União por meio de seu museu*, 2015. 515 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. *Revista Projeto História*. São Paulo, 1993, v. 10, p. 7-28.

SÁ, Ivan Coelho de; SIQUEIRA, Graciele Karine. Curso de Museus – MHN, 1932-1978: alunos, graduandos e atuação profissional. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

SÁ, Ivan Coelho de. História e Memória do Curso de Museologia: do MHN à Unirio. *Anais do Museu Histórico Nacional*, v. 39, p. 10-42, 2007. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MHN&PagFis=12005&Pesq=gustavo%20barroso>>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

_____. *Institucionalização das práticas museológicas: oitenta anos do Curso de Museus*. In: 90 anos de Museu Histórico Nacional em debate, Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional, 2014. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=Anais%20do%20Museu%20Historico%20Nacional\Volume%20VIII%20-%201947&pesq=>>>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

_____. Pesquisa Recuperação e Preservação da Memória da Museologia no Brasil. *XII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - XIII ENANCIB 2012*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xiiienancib/paper/viewFile/3922/3045>>. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura y Currículum como prácticas de significación. En revista de *Estudios del Currículum*, Pomares Corredor, Barcelona, Vol1, N°1, 1998. Disponível em: <https://www.academia.edu/3787388/Da_Silva_T_1998_Cultura_y_curriculum_como_practicas_de_significacion>. Acesso em: 7 maio 2016.

_____. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 1. ed., 4 reimp.

_____. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 3 ed.

SIQUEIRA, K.S. *Curso de museus – MHN: O perfil acadêmico-profissional*. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://ppg-pmus.mast.br/dissertacoes/Dissertacao_graciele_karine_siqueira.pdf>. Acesso em 15 jun 2015

TANUS, Gabrielle Francinne de S.C; A trajetória do ensino da Museologia no Brasil. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 2, p. 76-88, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/7300/6756>>. Acesso em: 25 de set. 2015.